

« Au-delà de nos fonctions » : l'accompagnement socio- éducatif des petites mains de l'Éducation nationale sur un territoire paupérisé

Maeva DURAND

Cet article s'intéresse aux expériences salariées et relationnelles des « petites mains » de l'Éducation nationale, à savoir les agents subalternes du travail éducatif que sont les accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) et les assistantes d'éducation (AED), deux catégories fortement genrées et précaires. Les tensions professionnelles que connaissent ces agentes renseignent sur les ambivalences socio-territoriales auxquelles l'institution scolaire est confrontée. L'Éducation nationale parvient à tirer profit d'un travail de *care*, c'est-à-dire d'un investissement émotionnel et gratuit des salariées qui multiplient les prises en charge censées compenser le manque de personnel scolaire et d'autres dispositifs d'accompagnement social à l'échelle locale. L'étude de deux collèges en réseau prioritaire, dans une petite commune et en milieu urbain, montre comment le travail relationnel permet de couvrir les défaillances institutionnelles au sein d'un territoire paupérisé.

This article looks at the experiences, in terms of wages and employer relations, of the « dogsbodies » of the Department for Education, the menial functionaries of the education sector assisting disabled pupils (AESH), as well as educational assistants (AED), two heavily gendered and precarious groups. The professional tensions faced by these agents are indicative of the socio-territorial ambiguities faced by the educational establishment. The Department for Education are managing to take advantage of « care » work, in other words the free emotional investment of workers taking on more and more duties as a way of compensating for the lack of academic staff and other social assistance systems at a local level. A study of two middle schools in high-priority catchments, in a small town and an urban setting, show how interpersonal work allows deficiencies to be covered up in an impoverished area.

Maeva Durand est
postdoctorante
à l'INRAE (Irisso,
Université Paris
Dauphine PSL):
durand.maeva@outlook.
com.

Tout en restant moteur dans la fabrique des inégalités (Bourdieu, 1966), l'école a vu ses missions s'élargir dans le but de compenser les phénomènes d'exclusion (Millet, Thin, 2011). Ce rôle d'accompagnement social et scolaire a plus souvent été étudié au sein des grandes agglomérations, dans le cadre des réseaux prioritaires (REP) (Merle, 2012), et moins au sein des moyennes et petites villes comme dans le présent article. Dans un contexte d'augmentation des inégalités sociales et territoriales (Talandier, 2021) et d'évolution des besoins en matière de service public (Brun, 2022), « l'éducation [est] souvent perçue comme une réponse à de très divers problèmes sociaux » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012:32), avec pour conséquence le développement de nouvelles catégories de personnel dites non enseignant.

Parmi ce personnel, les accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH) et les assistantes d'éducation (AED) sont en très grande majorité des femmes¹. Cette féminisation demeure moins questionnée que celle à l'œuvre dans les métiers de direction ou du corps enseignant (Cacouault-Bitaud, 2008 ; Combaz, 2021 ; Douat, Michoux, 2021) et s'inscrit plus généralement dans un précarariat féminin subventionné (Gadrey, 2009) permettant de répondre à la pluralité des demandes familiales. Comme le montrent les cas de mobilisations pour la défense de l'école en milieu rural (Barrault-Stella, 2014), les attentes des parents dépassent souvent la seule question éducative. La recherche d'un « soutien institutionnel », en particulier du côté des fractions précarisées des classes populaires (Durand, 2023:654-656), peut être diverse : recherche d'un encadrement moral et disciplinaire pour les enfants, attention spécifique des mères en situation de monoparentalité ou encore accompagnement d'élèves en situation de handicap et de fragilité sociale, les actions des petites communes demeurant faibles dans ces derniers domaines (Pagès, 2018).

Les travaux en sociologie centrés sur les classes populaires de milieu rural ont montré le rôle support des femmes dans un contexte de retrait de l'État social (Orange, Renard, 2022). Ces évolutions institutionnelles peuvent être pensées en lien au concept de *care*², en lien à un travail gratuit féminin, appropriable par l'Éducation nationale dans un contexte de division du travail éducatif entre les « petites mains féminines » et les cadres supérieures (Imbert, 2023a), comme le montre l'évolution des politiques d'inclusion en milieu scolaire (encadré 1). Là où d'autres fondations de l'État social semblent fragilisées (Deville, 2023), l'école demeure un pilier local, encore plus au sein de territoires paupérisés, à l'image du terrain d'enquête. Ce dernier est situé dans le Sud de la France et concentre des taux de chômage et de pauvreté nettement supérieurs à

1. On préférera donc l'emploi du féminin pour ces professions.

2. Le concept de *care* renvoie à un travail de soin et de prise en charge, matérielle et psychologique, des personnes dépendantes, quelles que soient les conditions de leur réalisation (travail bénévole ou rémunéré). Voir les travaux de Molinier (2006).

la moyenne nationale³, étant donné la difficile reconversion industrielle à la suite de la fermeture de mines de charbon à partir des années 1960. Le poids de l'école se trouve renforcé à plusieurs titres : d'une part, les familles espèrent que la poursuite d'études de leurs enfants les éloigne du chômage (Poullaouec, 2019). D'autre part, l'école constitue une perspective professionnelle probable pour des femmes dont le haut niveau de diplôme peine à être reconnu dans des territoires éloignés des grandes villes (Guéraud, 2023).

Cet article se propose ainsi d'explorer plus précisément les ambivalences socio-territoriales auxquelles l'institution scolaire est confrontée, tant vis-à-vis des élèves et de leurs familles que des travailleuses subalternes de l'école. Il permet de montrer de quelle manière le travail de *care* participe au déni du travail « au nom de » valeurs (Simonet, 2018:45) et repose sur une conception élargie de l'accompagnement socio-éducatif des élèves. Par ailleurs, il vise à étendre les connaissances scientifiques et politiques sur les AESH et AED, deux groupes professionnels, féminins et précarisés, dont le travail éducatif reste encore peu visible⁴. Pour ce faire, il s'appuie sur une enquête sur le rôle et les usagers de l'État social dans une ville moyenne et ses environs (encadré 2).

La première partie de l'article revient sur l'extorsion d'un travail gratuit et invisible de ces petites mains de l'Éducation nationale en tant que main-d'œuvre diplômée et bon marché. Elle met en lumière le fait que « le don de soi », souvent associé à une éthique professionnelle du travail de *care*, s'inscrit dans un enjeu réputationnel auprès des futur-es employeurs et employeuses, le marché du travail demeurant restreint pour les femmes. Malgré leur haut niveau de diplôme, leurs compétences s'avèrent peu reconnues, bien qu'indispensables à la diffusion des bonnes normes scolaires et pédagogiques. La seconde partie questionne les limites de l'investissement professionnel et relationnel des AESH et AED, à l'aune des inégalités scolaires et territoriales, entre le collègue Voltaire en milieu urbain, et Alphonse Daudet, situé en zone rurale. En travaillant la relation de confiance à l'élève, les AED et AESH parviennent à limiter les ruptures scolaires. Cette proximité relationnelle se retrouve néanmoins source de suspicion de la part du chef d'établissement, et source de tensions vis-à-vis des familles qui souhaitent être davantage accompagnées. Ces tensions professionnelles renseignent plus largement sur les évolutions et élargissements du rôle de l'école, devant pallier les manques d'autres pans de l'État social.

3. En 2020, le taux de chômage, au sens du recensement des 15-64 ans, est dans la ville moyenne de 25,9 % avec un taux de pauvreté de 28,0 %. Le taux de chômage grimpe à 40,4 % à Saint-Cluse, avec un taux de pauvreté à 39,0 %. Chiffres Insee 2023.

4. En se centrant sur la division du travail éducatif, l'article laisse dans l'ombre les agent-es techniques (agent-e d'entretien, employé-e de cantine, jardinier-e, agent-e de maintenance) et le personnel administratif rattachés aux établissements scolaires.

Encadré 1 - Les missions d'accompagnement des AESH et AED

L'inclusion des élèves en situation de handicap est apparue comme une préoccupation politique majeure avec la mise en place de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et la création de classes d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)¹. Pour faire face à l'augmentation constante du nombre d'élèves concernés, le nombre d'AESH s'est accru de plus de 50 % entre 2017 et 2022 (Vial, 2023:10). Bien qu'elles soient placées sous l'autorité hiérarchique de l'employeur ou l'employeuse signataire de leur contrat de travail, souvent l'académie, les AESH demeurent sous l'autorité du chef d'établissement. Il existe trois types d'AESH pour l'aide collective, mutualisée ou individuelle. L'attribution d'AESH-m et d'AESH-i dépend de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) alors que l'attribution d'AESH-co relève de l'autorité académique pour les classes Ulis. Les AESH rencontrées exercent en tant qu'AESH-i, destinées aux élèves qui ne peuvent pas pratiquer des activités d'apprentissage sans aide, ou AESH-m, pour un accompagnement qui n'est pas nécessairement soutenu ou continu, parfois pour plusieurs élèves. Leurs missions d'accompagnement comprennent :

- l'accompagnement de l'élève dans les actes de la vie quotidienne (habillage, lever, aide à la prise des repas, aide à la toilette et aux soins d'hygiène de façon générale) ;
- l'accompagnement de l'élève dans l'accès aux apprentissages ;
- l'accompagnement de l'élève dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

L'appui à l'enseignant est également un axe essentiel du métier d'AED, bien que demeurant sous la surveillance du ou de la conseiller-e principal-e d'éducation (CPE). Depuis 2003, la fonction d'AED regroupe les maîtres d'internat avec les surveillant-es d'externat. Si l'animation de la « vie scolaire » relève de l'autorité du chef d'établissement, avec la responsabilité morale et juridique qui lui est attachée, les enjeux de sécurité, de surveillance et d'intégration des élèves demeurent dévalués par rapport à l'enseignement (Grellier, 1997). Les tâches des AED, précisées dans les circulaires de 2003 puis de 2008, varient dans les faits d'un établissement à l'autre (Louis, 2014). On peut les résumer de la manière suivante :

- l'encadrement et la surveillance des élèves dans les établissements, y compris le service d'internat, et dans le cadre d'activités nécessitant un accompagnement des élèves ;
- l'appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques ;
- l'aide à l'utilisation des nouvelles technologies ;



- la participation à toute activité éducative, sportive, sociale, artistique ou culturelle complémentaire aux enseignements ;
- l'aide aux devoirs ;
- la participation aux actions de prévention et de sécurité conduites au sein de l'établissement.

1. Il s'agit est un dispositif collectif qui vise à scolariser les élèves en situation de handicap au sein d'un établissement scolaire.

I. Le care au profit de l'Éducation nationale : extorsion d'un travail gratuit et mécanismes d'invisibilisation des compétences féminines

Dans un premier temps, on montrera que le « don de soi », en tant que savoir-être du *care*, parfois confondu avec un rapport moral aux pratiques (Avril, 2018:205), peut s'avérer une ressource supplémentaire pour accéder au marché du travail, étant donné les relations de proximité entretenues au sein d'un espace désindustrialisé et rural. L'éthique professionnelle des AESH et AED se comprend au regard de leur relation aux chefs d'établissement de l'enquête, valorisant le volontarisme de celles qui sont « prêtes à faire un peu plus », dans un contexte où les perspectives et évolutions professionnelles de ces femmes demeurent limitées.

Dans un second temps, on reviendra plus particulièrement sur les conditions de négation des compétences féminines. Leur genre, mais aussi l'expérience continue de la précarité avant leur entrée dans le métier, tout comme leur origine populaire, contribue à dévaluer leurs qualifications, alors même qu'elles disposent d'un haut niveau de diplôme, favorisant la transmission de « bonnes » normes pédagogiques.

1.1. « Le don de soi », un enjeu réputationnel auprès des futur-es employeurs et employeuses

Sans nier la dimension émotionnelle du *care*, les contraintes et rapports hiérarchiques dans lesquels il prend sens (Avril, 2018) rendent visibles les enjeux réputationnels pour s'insérer au sein d'un marché du travail dégradé. Plusieurs AED et AESH mentionnent le fait d'avoir bénéficié d'un « piston » pour entrer dans le métier, ce que l'on pourrait penser contradictoire avec le mode de recrutement des services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale, comme les rectorats et directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN). Aussi, avoir une bonne réputation

Encadré 2 - Méthodologie

L'article s'appuie sur une enquête localisée qui s'est déroulée entre novembre 2023 et janvier 2024, sur le rôle et les usages de l'État social dans une ville moyenne et ses environs dans le cadre de l'Agence d'objectifs de l'Ires pour la CGT-Force ouvrière. 35 entretiens ont été menés, dont un avec une enseignante du secondaire et un autre avec une institutrice, de manière à avoir une compréhension fine de l'espace scolaire. Huit de ces entretiens, d'une durée moyenne d'1 heure 30, seront plus spécifiquement mobilisés dans cet article afin de restituer les « discours des pratiques » (Caristan, 2018) au plus près des agents de l'école. Aux six AED et AESH rencontrées s'ajoutent deux directeurs d'établissement. L'ensemble des entretiens ont pu être réalisés grâce à des contacts syndicaux et auprès d'un réseau d'interconnaissances, dont les membres sont plutôt féminins, diplômés et précaires, originaires des alentours d'une ville moyenne de 40 000 habitant·es. Dans la continuité de l'ouvrage de Coquard (2019) qui retrace les sociabilités « d'une bande de potes » au sein des campagnes contemporaines, il s'agit de rendre visibles les défis sociaux et économiques auxquels sont confrontées les femmes qui vivent à distance des grandes agglomérations. Parmi les trois enquêtées qui constituent la base de ce cercle amical, l'une d'entre elle est AED au collège Voltaire, un établissement de 600 élèves, en réseau prioritaire de la ville. Cette enquêtée privilégiée a rendu possible la rencontre avec d'autres AED de l'établissement dans un contexte de tensions avec la direction. Par les contacts syndicaux, il m'a été possible de solliciter des enseignant·es puis, par leur intermédiaire, des AESH dans un second collège de 300 élèves. L'établissement Alphonse Daudet est aussi en réseau prioritaire, au sein d'une petite commune de 4 000 habitant·es, renommée Saint-Cluse. Loin d'une comparaison entre deux établissements, l'analyse localisée des groupes professionnels permet de réencadrer les rapports sociaux de genre et de classe dans des parcours salariés plus vastes, en étant attentif à la place qu'occupent les AESH et AED dans l'espace local.

au travail, c'est jouer sur un investissement moral et potentiellement en tirer parti. « Se mettre à la place de l'élève », ou encore « s'occuper d'un enfant comme s'il s'agissait de leur » sont autant d'éléments valorisés par les pouvoirs publics (Simonet, 2018:81) et servant d'indices de leur implication professionnelle, en fonction des rapports qu'entretiennent les AED et AESH aux enseignant·es, aux chef·fes d'établissement, parfois aux parents d'élèves, qui vont parler de leur travail à d'autres. Le chef d'établissement de Voltaire évoque ainsi le recrutement d'un AED suite à la demande de sa mère, AESH au collège. Le « bon travail » de cette femme agit comme un gage de sérieux pour le

recrutement de son fils. Mettre en scène sa vocation à des degrés variés, ce qui peut s'inscrire dans une véritable affinité du métier, est d'autant plus nécessaire que les AED comme les AESH sont parfois amenées à travailler sur plusieurs établissements, en fonction du bouche-à-oreille.

Les relations de proximité entretenues au sein d'un espace désindustrialisé dans une petite commune où se superposent les scènes sociales peuvent ainsi favoriser des recrutements par recommandation implicite. Dans la commune de Saint-Cluse, le directeur d'établissement évoque les bonnes relations avec le directeur du lycée privé, tant par rapport aux élèves que vis-à-vis du personnel qu'ils peuvent être amenés à « s'échanger », pour reprendre son expression. Les « noms » circulent d'un établissement à l'autre, et le lien à l'académie reste parfois distant, ce que me confirme un directeur de collège dans l'extrait d'entretien suivant :

« On a quand même un peu de pouvoir [pour les recrutements]. C'est nous, souvent, en fait... on est dans le tissu [local]. On reçoit des CV et après, on les fait repasser. Et si on a quelqu'un qui en veut, on peut justement en parler. Après, il y a une commission qui va vérifier quels sont les titres, les valeurs, etc. Mais après, si on veut cette personne-là, logiquement, on peut l'avoir. »

Le recrutement des AESH dépend de la place qu'occupent les hommes dans ces réseaux d'interconnaissances en tant que chef d'établissement, élu ou directeur de club sportif, ces derniers pouvant plus facilement « faire passer le CV ». Dans l'Éducation nationale, les hommes demeurent surreprésentés parmi les chef-fes d'établissement et adjoint-es. Ils sont aussi plus nombreux à exercer un engagement associatif et syndical par rapport à leurs homologues féminines (Cacouault-Bitaud, 2020). Au sein de l'enquête, les deux directeurs d'établissement sont syndiqués, comme les enseignantes, contrairement aux AESH et AED⁵, ce qui vient accentuer les inégalités de ressources (canal d'information, appui...) face à l'employeur.

Le dévouement des AESH apparaît contraint aux ajustements de l'offre locale (Orange, Renard, 2022:82), comme le montre le cas de Jeffrey. S'attarder plus longuement sur ce dernier permet de rendre visibles les effets de l'interconnaissance dans les processus de recrutement et, en creux, les mécanismes de ségrégation sexuée du marché du travail, les possibilités d'ascension professionnelle étant plus limitées pour les femmes.

Jeffrey, 27 ans, est originaire de la petite commune de Saint-Cluse. Célibataire, il travaille depuis sept ans au collège Alphonse Daudet. Il effectue d'abord un CAP maçon, comme son père, puis poursuit sa scolarité au sein du lycée privé de la commune dans une formation tournée vers les services à la personne où il se retrouve le seul homme.

5. À l'exception de l'enquêtée privilégiée qui est syndiquée.

En lien aux besoins d'emploi locaux de la commune, la mission locale, *via* anciennement Pôle emploi [France Travail], le réoriente d'abord en tant qu'auxiliaire de vie scolaire (AVS), avec un contrat unique d'insertion (CUI), avant qu'il devienne AESH. Geoffrey bénéficie du fait d'être « connu » et remarqué pour « véritablement aimer travailler avec les enfants ». Il revient sur les difficultés qu'il a à vivre de son métier dans cet extrait d'entretien :

« Avec ce salaire, on est beaucoup moins payé que d'autres professionnels... Ce que j'entends, puisque d'autres professionnels sont peut-être plus diplômés que nous, ou font peut-être plus d'heures, je ne sais pas. Mais on est beaucoup dans la précarité quand même... Et le problème, c'est qu'à côté, on ne peut pas vraiment travailler. Ici, il y a beaucoup de personnes qui me connaissent. Elles me disent : "Mais pourquoi tu ne travailles pas ailleurs ?" Parce que, certes, je ne fais que 24 heures par semaine, mais ça me bouffe le lundi, le mardi, une bonne partie du mercredi, une bonne partie du jeudi. Quel patron va m'embaucher à côté ? »

Coincé dans un « métier de femme » (Perrot, 1987), Geoffrey ne peut pas exercer une seconde activité dans le cadre de la loi, les horaires d'AESH ne le permettant pas. Les horaires atypiques ainsi que les faibles rémunérations des AESH impliquent que ces dernières s'appuient sur le salaire d'un conjoint contre une prise en charge du travail domestique, l'activité professionnelle étant pensée comme fluctuante selon les moments de vie et du couple. D'autres enquêtées cumulent ainsi un deuxième travail, étant donné leurs « petits contrats », aux faibles volumes horaires, sans perspective de promotion salariale ou sociale (Perrot, 1987:6).

Plusieurs mois plus tard, j'apprends que Geoffrey a discuté en « *off* » avec le directeur d'établissement de ses difficultés financières. Ce dernier lui propose de passer une validation des acquis de l'expérience (VAE) pour devenir éducateur et de le recruter en tant qu'AED afin qu'il puisse se former en ce sens. Dans un autre établissement, Élodie, 40 ans, AED et mère célibataire, ne bénéficie pas de conseils du directeur pour une réorientation similaire. Cette dernière devient par la suite AESH, grâce à la sollicitation d'élus locaux. Ce nouveau contrat lui permet d'améliorer ses conditions de travail (les trajets lui sont remboursés⁶, elle obtient un contrat de trois ans), sans toutefois qu'il ne s'inscrive dans une stabilisation professionnelle de long terme.

Comme le mentionne Agnoux (2023:80), avoir « le souci des autres », c'est faire la preuve de sa respectabilité, en montrant des signes de son dévouement, *via* la possibilité de fournir un travail gratuit, que ce soit dans le cadre d'une activité bénévole ou

6. L'intervention des AESH en dehors de la commune de leur lieu de résidence peut mener à percevoir des indemnités kilométriques, avec l'accord de l'administration. Les indemnités sont réservées à la passation de concours (ou de formation) pour les AED. Ces dernières peuvent prétendre à un remboursement partiel des transports en commun, qui sont peu efficaces sur la zone d'enquête.

salariée. Ces enjeux réputationnels, visibles dans le recrutement des AESH, sont aussi prégnants pour les AED dont le contrat de travail est d'une durée d'un an renouvelable. Depuis 2022, les assistantes d'éducation peuvent espérer une cédésation au bout de six ans. Dans les faits, elle reste rare car relevant d'une *possibilité* et non d'une *obligation* de l'employeur, comme le montre le cas de Marion, 34 ans. Au moment de sa sixième année en établissement, elle cherche à obtenir un CDI. Le refus de sa direction est motivé par deux choses : elle n'est pas étudiante (comme la plupart de ses collègues), le poste est jugé trop dégradant par rapport à son niveau de diplôme (« vous valez mieux que ça »).

La déception de Marion se comprend au regard de ses efforts fournis pendant plusieurs années. À l'instar d'« Aurore, prête à se priver de repas pour “bien faire” son travail » chez les aides-éducateurs et éducatrices décrit-es au début des années 2000 (Boudesseul, 2006:41), il n'est pas rare que Marion ne mange pas à midi, comme plusieurs de ses collègues. Ces pratiques sont, selon elle, encouragées par le chef d'établissement au nom d'une disponibilité constante pour les élèves. En l'absence d'un nombre suffisant de surveillantes, il n'est pas possible de garantir l'encadrement des élèves durant la pause de midi, la cantine étant fermée après 14 heures. Marion précise encore : « Personne ne va me dire : “Oh ma pauvre ! Tu n'as pas mangé à midi”. Personne ne remarque ça. » Comme le souligne Molinier, « pour être efficace, le travail de *care* doit s'effacer comme travail : de son invisibilité dépend son succès » (Molinier, 2006:303). Tout en masquant les efforts accomplis, il incombe en effet à cette AED de « prendre sur soi », c'est-à-dire de « payer de sa personne » (Cresson, Gadrey, 2004) afin d'espérer rester dans le métier. Ces heures supplémentaires avec les élèves, censées traduire une « passion dans le travail », sont d'autant plus acceptées qu'elles confèreraient de l'expérience et de la visibilité auprès des futur-es employeurs et employeuses (Simonet, 2018:124), nécessaires à une certaine stabilité professionnelle pour celles qui éprouvent des difficultés à reconverter leur diplôme sur la scène locale.

1.2. Des diplômées précaires : une aubaine pour l'Éducation nationale

Comme l'expriment plusieurs enquêtées : « AED, ce n'est pas un vrai métier », « AESH, c'est un *hobby* ». Ces verbatims renvoient au caractère provisoire de ces professions, et rapportent la négation des compétences professionnelles féminines. Cette dévalorisation professionnelle peut s'éclairer au prisme du genre et du positionnement social de ces personnes, étant donné leurs trajectoires salariées précarisées et leur origine populaire. À cela s'ajoute un haut niveau de diplôme, censé garantir la diffusion de « bonnes » normes pédagogiques, sans que celui-ci fasse l'objet d'une revalorisation salariale.

Les trajectoires professionnelles des AED et AESH font état de parcours marqués par des métiers précaires, fortement féminisés, avec des expériences précédant leur entrée dans l'Éducation nationale dans le secteur associatif, l'animation et l'aide à

Encadré 3 - Saisir le positionnement social des AED et AESH, les limites de l'enquête Emploi

Les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en 2022-2023 (DEPP, 2023) indiquent trois variables concernant les AED et AESH, à savoir leur nombre (62 964 AED et 121 419 AESH), leur âge (29,1 ans pour les AED et 45,1 ans pour les AESH) et leur genre (61 % de femmes pour les AED pour 93 % chez les AESH). L'enquête Emploi de 2022¹ montre que les AED et AESH sont plus souvent titulaires d'un baccalauréat que l'ensemble des femmes dans la moyenne d'âge proche des deux métiers. Soulignant les imprécisions de ces enquêtes Emploi² qui recensent jusqu'en 2020 les AESH avec les AED, et, à partir de 2022, les AESH avec les aides médico-psychologiques (AMP), Chevalier *et alii* (2023:38) administrent un questionnaire à 1 590 AESH dans toute la France. Leurs résultats montrent une faible proportion de CAP-BEP (11,1 %) et de baccalauréat (30 %) ainsi qu'un haut niveau de diplôme (54,2 % pour l'enseignement supérieur contre 31,4 % dans l'enquête Emploi de 2022 ; tableau 1). Concernant les AED, ces dernières apparaissent plus diplômées que l'ensemble des femmes de 25-34 ans, bien que la tendance s'inverse à partir du niveau master. Ces estimations statistiques mettent en lumière une origine populaire de bien moindre importance par rapport aux AESH (graphiques 1 et 2). Au sein de l'enquête Emploi, les AED ne disposent pas de catégorie socio-professionnelle (PCS) propre et sont regroupées avec les médiateurs et éducateurs scolaires.

1. Je remercie François-Xavier Devetter pour son aide à l'exploitation statistique.

2. Pour la PCS 525a, 735 individus représentent 115 385 personnes.

Tableau 1 - Niveau de diplôme des AESH/AED, comparé à l'ensemble des femmes actives de 45-55 ans et 25-34 ans

En %

	AESH	Femmes 45-55 ans	AED*	Femmes 25-34 ans
Diplôme de niveau Bac+5 ou plus (doctorat, master)	6,8	10,6	13,5	24,8
Diplôme de niveau Bac+3/4 (licence, maîtrise)	12,7	17,3	23,7	16,6
Diplôme de niveau Bac+2 (DUT, BTS, Deug)	11,9	16,8	13,1	12,6
Bac général, technologique, professionnel	38,7	18,0	36,9	22,0
CAP, BEP ou équivalent	21,0	21,1	6,3	14,2
Brevet des collèges	4,8	3,6	4,5	3,2
Aucun diplôme, certificat d'études primaires	4,1	12,6	0,8	6,6

* Environ 1,2 % des AED n'ont pas répondu à l'enquête.

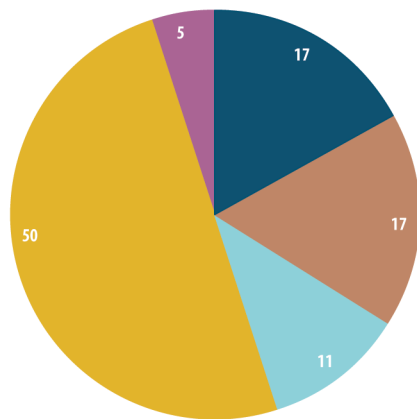
Lecture : 6,8 % des AESH ont un diplôme de niveau Bac+5.

Source : tableau réalisé par l'auteurice, à partir de l'enquête Emploi 2022 et de l'Insee (France, Portrait social, 2023).



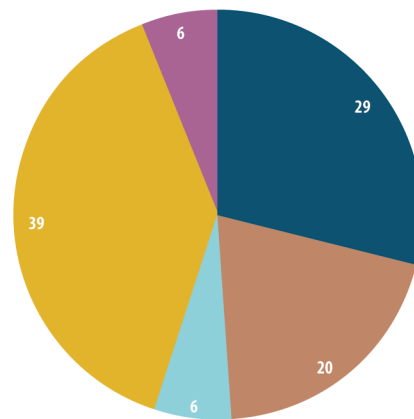
Graphique 1 - PCS des parents des aides médico-psychologiques et professions assimilées (AESH)

En %



Graphique 2 - PCS des parents des surveillant·es scolaires et assistant·es d'éducation (AED)

En %



Source : graphiques réalisés à partir de l'enquête Emploi 2022, données arrondies à l'unité supérieure.

Lecture : 50 % des AESH et 39 % des AED ont un des parents ouvrier ou employé.

domicile. Alors que les documents officiels du gouvernement indiquent que le métier d'AED est destiné aux étudiant·es boursier·es, les études de cas révèlent une proximité sociale aux AESH sur le territoire d'enquête en proie à la désindustrialisation et éloigné des grands centres universitaires. Plus âgées que la moyenne nationale (encadré 3), ces AED sont également d'origine populaire ou issues de familles de professions intermédiaires.

Le parcours d'Élodie, AED, 40 ans, évoquée brièvement dans la section précédente, permet la mise en lumière de ce type de profil. Originnaire d'une ville de moins de 10 000 habitant·es, elle est célibataire et a deux filles, âgées de 17 et 8 ans. Ses parents ont exercé comme indépendants, principalement en tant que maçon et plombier pour son père, sa mère « aidant » l'entreprise familiale. L'enquêtée effectue une première année en BTS vente, qu'elle ne termine pas en raison d'une grossesse non désirée. Par la suite, elle exerce plusieurs petits boulots dans le secteur de l'agroalimentaire : en tant que vendeuse dans une grande boulangerie industrielle et comme ouvrière agricole. À la suite d'un *burn-out* professionnel, elle suit une formation dans l'animation qu'elle ne termine

pas. Le collège Voltaire a des difficultés à recruter des AED, du fait d'un fort *turn-over*⁷, ce qui explique son arrivée « sur le tas » dans l'établissement en 2022. Si Élodie exprime le fait de ne pas vouloir rester dans l'animation où la rémunération est faible, son salaire d'AED n'est que de 856 euros par mois, à mi-temps, duquel elle doit déduire ses frais d'essence. En effet, le salaire des AED est calculé à partir de l'indice plancher du Smic⁸. Élodie se voit alors obligée de cumuler un second emploi comme femme de ménage, de manière non déclarée. En tant que mère célibataire, ce métier d'AED lui permet néanmoins de se projeter dans un travail qui, bien que provisoire, favorise une forme de conciliation entre vie familiale et professionnelle, par rapport aux horaires atypiques du secteur privé (Jarty, 2024).

Aussi, les ressources scolaires de ces enquêtées représentent une aubaine pour l'Éducation nationale, sans faire l'objet de reconnaissance particulière de la part de l'institution dont la mission principale est pourtant la formation.

Nicole, AESH, 54 ans, a repris des études sur le tard et dispose d'une maîtrise en psychologie. D'une mère couturière et d'un père maçon immigré italien, elle a également exercé en tant que travailleuse sociale. Comme la majorité des AESH, elle exerce à temps partiel et perçoit un salaire inférieur à 1 000 euros. Lucile, 30 ans, est inscrite en thèse de sociologie à l'université (sans financement). Marion, 34 ans, AED, est titulaire d'une licence en médiation culturelle, secteur dans lequel elle n'a jamais travaillé, ayant exercé auparavant comme caissière et femme de ménage. Elle travaille ponctuellement pendant l'été en centre de vacances. On peut penser que le haut niveau de diplôme des AED et AESH sur ce territoire singulier s'explique par un fort degré d'interconnaissance, où la recommandation engage aussi celui ou celle qui recommande (Jounin, 2009).

Du fait d'une scolarité prolongée jusqu'au baccalauréat et au-delà, ces salariées sont aptes à transmettre les normes pédagogiques et disciplinaires, en adéquation avec les attendus scolaires (Imbert, 2023b). Les AESH sont ainsi fréquemment amenées à mettre en place des dispositifs d'adaptation pédagogiques pour les élèves, en imprimant par exemple le matériel à domicile. La pluralité de missions dans l'accompagnement des élèves (« tu fais psychologue, éducateur ») agit comme un prérequis, et peut devenir source d'épuisement en même temps que motif de satisfaction personnelle. Ce qu'évoque Lucile, AED, est à ce titre particulièrement éloquent. D'une fratrie de trois enfants, cette enquêtée a été élevée par sa mère, petite fonctionnaire, à la suite d'un divorce d'un père infirmier. Avant de devenir AED en 2023, elle travaille comme femme de ménage pendant les vacances dans un centre de loisirs où elle se retrouve très vite

7. Dans la fonction publique, les contractuelles (à 70 % des femmes) comptent pour les trois quarts des entrées et la moitié des sorties, alors qu'ils ne représentent qu'un peu plus d'un agent sur cinq (Colin, Godefroy, 2023:55).

8. La loi de 2022, qui prévoit la mise en place d'une grille salariale, ne concerne que les CDI.

à faire la cuisine et l'animation. Elle devient ensuite employée dans une chaîne de restauration rapide puis travaille en tant que serveuse sans être déclarée pendant presque un an. Elle exerce ensuite comme aide à domicile aux alentours de la ville moyenne, à mi-temps, son salaire s'élevant alors à 900 euros par mois duquel elle doit déduire 200 euros d'essence (« mon employeur s'arrangeait pour m'envoyer faire des missions, juste en dessous du nombre de kilomètres à partir duquel j'aurais pu avoir un remboursement »). Elle revient sur ses motivations à exercer en tant qu'assistante d'éducation par la suite :

« Même si c'est dur... Moi, j'aime bien être au service des autres [elle rit]. C'est horrible ! Je pense qu'il faut analyser les choses comme elles sont. J'aime bien faire plaisir aux autres. Dès que je me sens un peu utile pour faire plaisir, ça va. C'est pour ça que tout ce qui est [métier de] service, j'aime bien. »

Le travail du *care* permet de donner du « sens » à la précarité vécue, en même temps qu'il participe à son intériorisation, car faisant rentrer dans le domaine de la gestion privée ce qui devrait être pensé et mis en œuvre par l'employeur ou l'employeuse. Le contact avec le public propre aux métiers du *care* (« être au service des autres ») favorise une revalorisation de l'estime de soi (Coutrot, Perez, 2022:20-22). Ce sentiment d'utilité sociale est également partagé par les AESH, qui mentionnent en premier lieu « l'utilité sociale » et « la conviction » comme raisons de leur engagement professionnel (Chevalier *et al.*, 2023:39).

En outre, malgré la précarité de l'emploi, du fait de la faiblesse de leur salaire et leur embauche majoritairement en contrat court, ces métiers peuvent représenter une petite ascension professionnelle, avec l'espoir de réinvestir des compétences scolaires (Lechien, 2013) qui peinent à être reconnues dans des espaces ruraux. Comme le dit l'une d'entre elles : « Pour trouver du boulot, il faudrait que j'aille dans une grande ville ». Ces mobilités vers les agglomérations sont pourtant rarement envisagées car susceptibles de les priver des réseaux de solidarités dont elles disposent à l'échelle locale.

II. Jusqu'où accompagner ? L'investissement professionnel à l'épreuve des inégalités scolaires et socio-spatiales

Les AED et AESH tirent leur légitimité de leur relation de confiance aux élèves, desquels elles se sentent socialement proches (Charles, 2021), du fait d'une origine populaire partagée et parce qu'elles ont fréquenté les mêmes écoles du territoire. Certaines vivent ou ont vécu dans la commune où est implanté le collège, à la différence des cadres de l'Éducation nationale qui résident dans des communes plus éloignées de leur lieu de travail. Cette section porte plus spécifiquement sur les tensions d'un travail d'élaboration d'une relation de proximité à l'élève, au centre des métiers de l'éducation (Bilodeau *et al.*, 2023) et du *care* (Dejours, Gernet, 2012). En effet, les AED et AESH

se doivent de trouver « la bonne distance » (Demailly, 2022) de manière à répondre aux injonctions contradictoires des élèves et de leur famille ainsi que de leur supérieur hiérarchique. Au collège Alphonse Daudet, les AESH sont davantage sollicitées par les parents, en l'absence d'autres relais locaux en matière de handicap. Tenir la « bonne distance » au sein du collège Voltaire, c'est faire preuve de sang-froid, de manière à gérer les relations conflictuelles, tant vis-à-vis des élèves que des parents.

Ces tensions professionnelles montrent les ambiguïtés d'un « sale boulot » (Hughes, 1996) qui consiste à « couvrir les défaillances de l'institution » (Avril, Ramos Vacca, 2020) en fonction des besoins socio-territoriaux. En zone urbaine, les actions et suivis reposent sur la bonne volonté des personnels, dans un contexte d'inégalités scolaires accrues entre les classes de l'établissement. En zone rurale, il s'agit de maintenir un accompagnement de long terme, étant donné la précarisation accrue de la commune, avec pour effet de faire évoluer le type d'accompagnement, moins centré sur l'élève que sur l'enfant. Ces évolutions de prise en charge qui tendent vers un accompagnement social plutôt qu'éducatif n'est pas propre au collège, comme il est possible de le percevoir au sein d'un internat de la ville.

II.1. Tenir « la bonne distance » et les injonctions contradictoires selon les scènes sociales

La recherche d'une relation de confiance avec l'élève apparaît comme un moyen de limiter les ruptures scolaires pour ces professionnelles de l'inclusion (Michoux, 2023). En tant que référentes de plusieurs classes, les AED sont attentives aux différents signes (baisse des résultats, isolement, violences...) susceptibles de mener à une mise à distance scolaire et sont particulièrement confrontées, au sein de la vie scolaire, aux élèves qui cumulent les sanctions disciplinaires, le plus souvent des jeunes hommes (Willis, 2011)⁹. Du côté des AESH, l'accompagnement des élèves dont le handicap est reconnu (encadré 4) s'accompagne d'une orientation en classe spécialisée, vers laquelle sont principalement dirigées les catégories populaires, avec un effet de mise en concurrence entre les élèves en situation de handicap et ceux qui sont plus généralement orientés en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) (Lansade, 2016). La surreprésentation des élèves de milieu populaire en classe spécialisée peut s'expliquer par des politiques d'adaptation de l'école aux situations individuelles en matière de handicap, mais aussi par l'attitude de délégation des parents de classes populaires face à l'institution scolaire, en laquelle ils placent une grande confiance et vis-à-vis de laquelle ils se sentent illégitimes (Payet, 2017).

9. Sur la période de 2011 à 2012, deux tiers des élèves en situation de handicap sont des garçons, ce qui renvoie à une certaine invisibilisation des filles, moins souvent en confrontation directe avec l'institution scolaire (Le Laidier, Prouchandy, 2012).

Encadré 4 - Obtenir une AESH, un parcours administratif parfois long et difficile

La Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), qui sert de guichet unique pour l'accueil, l'information, l'accompagnement, la reconnaissance des droits pour les personnes handicapées, est souvent la première porte d'entrée pour les familles en matière de reconnaissance de handicap. Les délais de traitement des demandes sont d'environ six mois et peuvent varier d'un département à l'autre. Bien qu'une majeure partie des demandes concernant les prestations enfants soit acceptée, les difficultés à obtenir cette reconnaissance demeurent à Saint-Cluse : d'abord, du fait d'un éloignement de la MDPH, située dans la grande ville du département. Ensuite, par la difficile reconnaissance des troubles psychologiques des enfants, nécessitant l'intervention d'une diversité de professionnel·les. En 2021 au niveau national, l'aide humaine à la scolarisation ne représente que 5 % de l'ensemble des attributions de prestation¹.

1. Voir le Rapport d'activité 2021 des maisons départementales des personnes handicapées (2023:22).

Nicole, 54 ans, AESH depuis 2021 à Saint-Cluse, décrit les effets que peut avoir cette relation privilégiée avec l'élève en termes de conflictualité avec les parents. Elle relate ainsi :

« R : Moi, j'accompagnais deux élèves (...). Un élève en 6^e, qui était en Ulis, atteint d'autisme. Je l'accompagnais uniquement en inclusion, au sein des classes normales. Lui, il était capable d'écrire le cours, de le comprendre mais il y a des moments où il avait besoin de bouger... donc j'étais là. Je proposais des activités, en accord avec la prof, pendant qu'elle faisait son cours. L'autre élève, lui, avait tous les dys. J'avais des notes et je retravaillais avec lui toutes ses fiches. J'essayais aussi avec les deux élèves d'avoir des moments en dehors de la classe où ils puissent parler, dire ce qu'ils ressentaient, ce qu'ils avaient aimé, pas aimé, pourquoi... (...)

Q. : Et c'était quoi tes difficultés ?

R. : C'est peut-être les parents... les parents ont beaucoup d'attentes. Quand leur enfant est MDPH, et qu'il a le droit à l'accompagnement d'une personne, les parents se reposent beaucoup sur cette personne... l'autisme va disparaître, la dyslexie va disparaître, tout va disparaître.

Q. : Parce qu'il y a l'accompagnante... ?

R. : Oui mais ça n'enlève pas la place de parent... la maman de l'élève atteint d'autisme, je me suis beaucoup engueulée avec elle. Elle me disait : "Mais je ne comprends pas, à la maison il est comme ça". Je lui disais que c'était à elle de mettre en place des choses, pour ses rituels, parce que les autistes ont beaucoup de rituels... »

Du fait du peu d'interlocuteurs et interlocutrices dans le domaine du handicap dans la commune par rapport aux besoins des parents, ces derniers ont tendance à solliciter les AESH rencontrées en dehors de leur temps de travail pour leur demander conseils et avis. Jeffrey, AESH, explique l'importance de « poser le cadre » dans la petite ville où « tout le monde se connaît » :

« Il faut poser le cadre avec les parents tout de suite, c'est-à-dire éviter de donner les numéros de téléphone personnel. Ça, c'est très important, et au début, on ne le sait pas forcément. Il faut passer par un mail professionnel, sinon on se fait bouffer.

Q. : C'est compliqué de gérer ce rapport aux parents ?

R. : Oui et non, parce qu'encore une fois, c'est un cadre qu'il faut poser. On reste poli. Quand ils me croisent, ils m'appellent par mon prénom. C'est comme si j'étais un peu surveillant, on va dire. Le métier d'AESH n'est pas le métier de surveillant mais ils sont appelés par leur prénom, nous aussi. On n'est pas profs, quoi. Si on ne pose pas le cadre, ils viennent tous te voir. Il ne faut pas qu'ils confondent ce qu'on peut faire au collège et en dehors. Sinon, après, tu ne peux plus travailler. Surtout dans une petite commune comme la nôtre où tout le monde se connaît. "Ah, mais je te connais, tu ne peux pas venir à la maison pour aider mon enfant ?", tout ça... Mais non, certainement pas ! On me l'a proposé plein de fois ça ! "Je te paye, etc.". J'ai dit "non, non, non". Moi, je suis AESH au collège, je ne suis pas AESH en dehors. Donc en dehors, c'est un voisin, c'est Jeffrey, mais il n'est pas AESH. Sinon après, tu n'en sors plus, tu as les parents qui te sollicitent tous les jours... »

Les parents qui sollicitent Jeffrey ou Nicole en dehors de l'école sont en demande d'aide quotidienne. Alors que l'école a pu déléguer une partie de l'accompagnement de public à « la marge des marges » (Martin, Bonnéry, 2002 :28) à d'autres secteurs, social et juridique pour les dispositifs relais¹⁰ par exemple (Millet, Thin, 2012), la gestion des élèves en situation de handicap repose uniquement sur les AESH, qui ne sont pas soutenus par une institution extérieure, liée au handicap, la MDPH n'ayant pas de service territorialisé dans le département. Les AESH rencontrées se considèrent « seules » en cas de conflit avec les parents, avec pour certaines la peur de ne pas être renouvelées en cas de conflits récurrents, alors que les deux enseignantes (fonctionnaires) rencontrées

10. Tout en restant intégré à l'institution scolaire, ce dispositif permet une collaboration avec le ministère de la Justice, via la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les collectivités territoriales et associations complémentaires à l'enseignement public ou des fondations reconnues d'utilité publique. Les activités de ce dispositif ont lieu en partie ou en totalité en dehors des locaux de l'établissement.

déclarent pouvoir s'appuyer sur la hiérarchie et leurs collègues dans une situation similaire.

Si la relation de confiance permet d'amener l'élève à adopter un comportement en conformité avec les normes scolaires, elle fait régulièrement l'objet de suspicions de la part des directions d'établissement. Le chef d'établissement à Saint-Cluse reconnaît volontiers le travail relationnel des AESH comme permettant d'éviter le « décrochage scolaire », tout en émettant des réserves sur une trop grande proximité avec les élèves. Il s'exprime ainsi à propos de ce que serait une « bonne » AESH :

« Il faut une personne qui soit extrêmement humaine, avec une réelle empathie pour essayer, justement, de comprendre qui est l'élève, pour l'accompagner au mieux. Alors, bien sûr, les AESH n'ont pas toutes ces compétences. C'est pour ça que, nous, des fois, on joue entre les AESH. Il y en a, par exemple, qui sont très, très maternelles. Donc, pour des élèves, à un moment donné, ça peut être très bien mais... J'en ai une qui est fabuleuse pour l'autonomie. J'avais un élève qui avait une AESH qui était extrêmement coucounante. Et je l'ai mis, justement, avec cette AESH qui créait l'autonomie. Et ce gamin, il est maintenant en seconde générale. Sans cette AESH, je ne sais pas si ça se serait vraiment fait. »

Comme l'explicite Couronné à propos des surveillantes, « la direction les accuse de "copiner" avec les élèves, de ne pas tenir la "bonne distance". De l'autre côté, ils exigent d'elles de mobiliser leur expérience sociale et le "travail émotionnel" pour entrer dans la confiance des enfants et gérer les conflits » (Couronné, 2020:143).

Si « la bonne distance » peut varier en fonction des différents profils des salarié-es, du point de vue du directeur de collège Voltaire, il s'agit « d'éviter le copinage » auprès d'élèves « les plus difficiles ». Selon lui, « les AED doivent punir », sans que cela crée un « sentiment d'injustice », susceptible de se retourner contre l'établissement (« il y en a qui veulent en découdre »). Cette « bonne distance » est perçue comme un gage de sang-froid vis-à-vis des relations conflictuelles aux parents, comme le montre l'extrait d'entretien avec le chef d'établissement de Voltaire :

« En début d'année, on leur a proposé [aux AED] une formation de gestion de crise. Parce qu'ils sont le premier rempart et le premier interlocuteur des parents, les parents vont déverser toute l'agressivité sur eux. Et si on n'est pas formé pour ça, le ton monte vite. »

La confrontation régulière aux « élèves difficiles » et à leur famille peut amener certaines AED à obtenir des précieuses informations qui leur permettent de maintenir une veille sociale dans l'établissement, comme l'indique une AED :

« On a une gamine, là, c'est un cas de violence intrafamiliale avec le père. Un mois qu'on a fait le signalement, elle est toujours chez lui ! Le mec, *a priori*, lui fait des attouchements sexuels. C'est... c'est horrible de voir la non-réaction et le manque de moyens en permanence. On voit aussi beaucoup de gamins de foyer ou de famille d'accueil. »

Dans le cas des violences sexistes et sexuelles, il n'y a pas d'obligation de donner des renseignements sur les suites de la procédure relevant de la justice pénale. Néanmoins, l'absence de retour sur les signalements d'élèves semblent être monnaie courante, et participe à une perte de sens du métier. Ce cas illustre qu'au-delà de la gestion des conflits (Thouroude, 2011), les AED jouent un rôle primordial dans la prévention des violences dans toutes ses composantes, comme pour les cyberviolences (Moignard, 2020) où celles vécues dans le cercle familial¹¹.

II.2. Face à l'urgence sociale de l'élève en milieu urbain et de l'enfant en zone rurale

L'idée de prise en charge globale de l'enfant est bien développée en sociologie de l'éducation (Sirota, 2017). Pour autant, cette prise en charge varie en fonction des besoins sociaux et territoriaux, comme il est possible de le percevoir à Voltaire, en milieu urbain, et à Alphonse Daudet, en zone rurale. Cette section se concentre davantage sur les tensions en termes d'accompagnement socio-éducatif des AED, que relèvent également les directeurs d'établissement. Au-delà de la spécificité de certaines configurations locales, l'ensemble des agents rencontrés déplore un manque de personnel pour répondre aux urgences et besoins d'élèves fragilisés, y compris les AED ayant connu une expérience en internat.

En milieu urbain, le collège Voltaire, en REP depuis les années 1980, s'appuie sur la création de classes prestigieuses (classe de musique aménagée, bilingue) pour attirer les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures afin de réduire l'évitement scolaire étant donné la diversité des établissements de la ville. Il se situe dans une ancienne zone maraîchère où résidaient les travailleurs et travailleuses des mines dans les années 1950, puis les rapatriés d'Algérie à partir de 1962. Les difficultés socio-économiques des habitant-es sont identifiées à des phénomènes de ségrégation socio- raciales, ce qui se traduit par la peur d'une ghettoïsation du collège. En réalité, l'indice de positionnement (IPS) à Voltaire est en augmentation ces dernières années, avec une diminution du nombre d'élèves boursier-es qui passe de 57,2 % en 2019 à 45,0 % en 2022, dans un contexte de réduction du nombre d'élèves en quartier prioritaire de la ville. Aussi, la mise en place de classes à options participe à reconfigurer les inégalités au sein même de l'établissement, en particulier au sein des classes SEGPA (tableau 2).

11. Les violences sexistes et sexuelles ne sont pas propres au collège Voltaire. Leur mention traduit plutôt des différences de politique d'établissement et d'investissement du personnel éducatif sur cette thématique. Ainsi, les questions de l'autrice sur le repérage de ce type de violences sont apparues comme décalées pour le chef d'établissement à Alphonse Daudet.

Tableau 2 - Évolution de l'indice de positionnement social (IPS*) pour le collège Voltaire entre 2017 et 2022

	2017	2020	2022
Ensemble des élèves	83,8	84,4	85,9
SEGPA	66,5	66,8	71,9

* Varie de 38 à 179. Plus il est élevé, plus l'origine sociale des élèves est élevée. Il est généralement de 101 dans le secteur public (121 pour le privé sous contrat), 85 en REP et 74 en REP+.

Source : note interne de l'établissement.

C'est autour de l'accompagnement des élèves de SEGPA, où les problématiques socio-économiques sont particulièrement présentes, que se cristallise une partie des conflits entre les AED et le directeur d'établissement. Lucile, évoquée dans la section précédente, explique être régulièrement confrontée aux élèves de cette classe en vie scolaire en raison de problèmes disciplinaires et du non-remplacement des enseignant-es. Elle relate ainsi :

« Il y a eu une période vraiment, je n'exagère pas, les SEGPA se tapaient 5 heures de permanence par jour. Alors nous, les AED, on leur ouvrait le foyer, parfois contre l'avis de la direction, histoire qu'ils fassent quelque chose. En plus, derrière, on doit faire le boulot de les convaincre d'aller en cours. (...)

Q. : Et comment ça se passe avec la CPE ?

R. : Elle est plutôt dans son bureau et moins sur le terrain. Avant, on avait un autre CPE, ça faisait 7 ans qu'il était contractuel. On lui a dit qu'il devait changer d'établissement. Avec lui, on travaillait de manière vraiment coordonnée. (...). Il avait commencé à mettre en place des trucs cools sur les projets. Il a organisé pour les 6^e des matinées petits-déjeuners avec l'infirmière, parce qu'ici, on a beaucoup d'élèves qui ne déjeunent pas. C'est lui qui a mis en place des interventions égalité femmes-hommes pour les 4^e. Là, tu vois, on a organisé le tournoi de foot... On fait jouer 100 gamins sur 600 ! Deux jours par semaine au foot, dont les SEGPA. Et le directeur te dit : "Ouais, vas-y", mais il ne te met aucun moyen à disposition. C'est le foyer du collège qui a payé les récompenses. Ce n'est pas le budget du collège. Et ça, c'est... de te dire que tu peux te démener, mais en fait, derrière, ils n'ont pas de cours, pas de suivi et toi tu ne peux rien faire. »

Les projets d'établissement, censés répondre aux besoins spécifiques des publics vulnérables, reposent essentiellement sur la bonne volonté du personnel, à l'image de ce CPE contractuel. C'est par ailleurs l'investissement des AED, comme Lucile, qui permet la continuité des tournois de foot malgré les changements d'équipe de direction. Au sein du collège, de nombreux projets culturels existent, tout comme la mise en place

d'un accompagnement supplémentaire dédié à la lutte contre le décrochage scolaire, ou encore l'intervention d'associations dans l'établissement pour répondre aux inégalités d'accès au numérique des familles. Cependant, l'habitude des AED de « faire avec peu » et le renouvellement fort des effectifs de la vie scolaire (90 % en quelques années) participent aux difficultés du suivi social des élèves.

Ce suivi socio-éducatif se prolonge davantage sur un temps long à Alphonse Daudet, avec une attention au devenir des élèves, dès l'école primaire avec la mise en place de temps communs avec le collègue (projet de fabrication de marionnettes pour la période de carnaval, multiplication des journées découvertes avec des activités de jardinage...). L'établissement s'avère central dans la commune de Saint-Cluse et ses environs. Les locaux sont d'abord ceux d'une entreprise liée à l'exploitation des mines de charbon, avant de devenir ceux du collège en 1973. Doté d'une cantine centrale, il fournit les repas de nombreuses écoles élémentaires et quelques emplois. À l'échelle de la commune, la concurrence entre les établissements scolaires du secteur privé et public est peu opérante. En outre, les directeurs des établissements privés et publics de la commune entretiennent des liens réguliers afin de répondre aux demandes des élèves qui souhaitent « rester sur place » pour leur formation, et s'échanger « des cas difficiles » qu'une nouvelle scolarisation parvient parfois à résoudre.

Les liens avec la municipalité sont aussi fréquents, et se manifestent notamment par la mobilisation de plusieurs élu-es lorsque le collège est menacé de perdre son rattachement en réseau prioritaire, non pas en raison des indicateurs sociaux, mais du fait du nombre d'habitant-es trop peu élevé. Le directeur d'établissement décrit des attentes importantes de la part des familles, notamment en termes d'accompagnement administratif. Un ordinateur est d'ailleurs disponible dans le hall d'entrée pour que les parents puissent effectuer la demande de bourse de leur enfant, mais aussi parfois d'autres types de démarches, comme le relate le directeur d'établissement d'Alphonse Daudet :

« On fait beaucoup de papiers ici. Les parents, en fait, nous les ramènent... Si jamais on sent qu'il y a des familles qui sont en difficulté, c'est nous qui allons les appeler en leur disant : « Vous avez le droit aux bourses ». Finalement, l'assistante sociale va agir uniquement sur les gens qui ne sont pas boursiers ou qui n'ont pas une automaticité dans les démarches.

Q. : Et elle est beaucoup sollicitée ?

R. : Ici ? Énormément. Et surtout depuis la modification des modalités d'attribution des logements sociaux, avec la demande unique. Dans notre commune, on a un foncier assez important. Et ça nous a amené des gens d'un peu partout en France... avec des problématiques que nous ne connaissons pas. Oui ici, il y a du chômage, oui ici, il y a de la pauvreté sociale. Mais on avait une ambiance quand même relativement familiale. Et là, on se retrouve, si vous voulez, avec des gens qui sont catapultés... Attention, je

n'ai rien contre, au contraire. Mais il n'y a pas de bassin d'emploi ici. Donc ce sont forcément des gens qui viennent et qui n'ont absolument rien, qui arrivent souvent avec des problématiques sociales difficiles. Comme ils sont d'un autre département, le temps que le dossier arrive, c'est un peu long pour qu'on s'en rende compte. Donc, on a beaucoup de choses qui sont explosives en ce moment. (...) On accueille des élèves, mais avant tout, des enfants. Si jamais on fait abstraction de tout ce qui est autour de l'individu, on passe à côté de plein de choses. On sait qu'à la cantine, le seul bon repas, c'est ici qu'ils le prennent. Des enfants, en fait, dans des situations sociales compliquées... Qu'est-ce que vous voulez les embêter avec le COD ou Pythagore ? Il arrive juste un moment où il faut prendre un peu de hauteur... »

Le glissement de prise en charge, de « l'élève » à « l'enfant », se comprend au regard de la situation socio-économique difficile de la commune, dans un contexte d'arrivée de nouvelles populations paupérisées. C'est dans ce cadre que l'établissement, en tant que pilier local, peut se substituer de manière plus ou moins temporaire à d'autres relais publics. Le manque d'infirmières, dont le service est mutualisé et plus généralement d'accompagnement social étant donné le marché du travail dégradé, est un constat partagé par l'ensemble des membres du collège.

La pénurie de professionnel·les en matière d'accompagnement social des élèves n'est pas propre à ces deux établissements, comme on le devine à travers l'expérience de Marion, AED, lorsqu'elle effectue des missions de surveillance en lycée. Elle décrit la situation suivante :

« Ce n'est pas dans le contrat, mais les élèves qui sont en internat ont souvent des problèmes familiaux. On les aidait beaucoup, on les soutenait. On avait des gamines suicidaires, on devait les surveiller particulièrement pour qu'elles mangent, savoir si elles avaient l'air d'avoir dormi ou pas... Et quand il y avait un moment de crise, on essayait de... On gérait comme on pouvait puisque tu es seule toute la nuit, avec 200 gamins. On n'avait ni infirmière, ni assistante sociale, ni personne... Donc on essayait de parler, de comprendre ce qui se passait et on faisait un rapport le lendemain (...). Après, on ne va pas se mentir, le métier d'AED n'est pas trop considéré. C'est pénible et blessant, parce que nous, on a toujours essayé de bien faire notre travail. On va au-delà de nos fonctions, parce qu'on n'est pas censé gérer des problématiques comme ça. Mais on le fait parce qu'on aime les élèves. Il y a eu des nuits où je me couchais à 1 heure du matin pour veiller sur des gamins. Finalement, on nous regarde toujours comme un simple personnel de surveillance, alors qu'on est au-delà. »

Amsallem-Mainguy décrit le passage en internat chez les filles aux situations sociales fragilisées comme une soupape, au moment où « les violences subies au sein de la famille se combinent souvent à un parcours scolaire chaotique » (2021:115). Il peut aussi devenir un temps d'exclusion en l'absence de personnel qualifié suffisant, les AED

ne disposant d'aucune formation pour faire face à ces urgences sociales. Enfin, l'internat s'avère un lieu de passage obligé pour les élèves de milieu rural qui disposent d'un nombre de formations limité près de chez eux, ce qui invite à penser les besoins en termes de personnel en fonction des disparités territoriales.

Conclusion

Cet article permet la mise en lumière du travail des petites mains de l'enseignement, mais aussi des proximités sociales entre AED et AESH sur le territoire étudié. Ils s'apparentent à des « métiers de femmes », à savoir précarisés, sans perspectives d'évolution professionnelle alors même que ces salariées sont très diplômées. L'augmentation de ces métiers subalternes du *care*, que l'on peut relier à la division du travail éducatif, s'accompagne de contraintes organisationnelles fortes, et s'appuie sur une disponibilité permanente des femmes dans un espace local où les enjeux réputationnels restent élevés pour décrocher un emploi. C'est aussi parce que ce travail est perçu dans un premier temps comme transitoire qu'il peut amener certaines femmes à s'y investir fortement. L'investissement dans un « sale boulot » se comprend au regard de la division morale du travail, où il s'agit de « faire ce qu'il reste à faire » après d'autres, mais aussi de combler les manques de personnel nécessaire à l'inclusion scolaire d'élèves en situation de vulnérabilité. Les conditions de travail dégradées, la gratuité du travail et son invisibilité, ont d'autant plus de chances d'être acceptées qu'elles peuvent être inscrites dans un rôle positif et un sentiment d'utilité sociale : faire fonctionner le service public, dans le contexte où les AED et AESH se sentent proches des familles populaires. On peut penser que ce surinvestissement des agents, censé compenser le manque de dispositifs d'accompagnement social à l'échelle de la commune, indique une évolution plus large du rôle de l'école, tourné vers des missions d'intégration plutôt que l'objectif d'ascension sociale pour tous et toutes (Tardif, Levasseur, 2010). Dans le même temps, cette transformation de l'institution scolaire, au regard du travail des AED et AESH, rend compte du rôle de l'école dans les territoires paupérisés, en milieu rural et urbain, en tant que dernier bastion de l'État social.

Références bibliographiques :

- Agnoux P. (2023), « Cumuler les preuves du dévouement : des jeunes femmes des classes populaires rurales prises dans les tensions de la conciliation », *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 149, n° 4, p. 73-90, <https://doi.org/10.3917/rpsf.149.0073>.
- Amsallem-Mainguy Y. (2021), *Les filles du coin : vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po, <https://doi.org/10.3917/scpo.amsal.2021.01>.
- Avril C. (2018), « Sous le *care*, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès », in Maruani M. (dir.), *Je travaille, donc je suis. Perspectives féministes*, Paris, La Découverte, p. 205-216, <https://doi.org/10.3917/dec.maru.2018.01.0205>.
- Avril C., Ramos Vacca I. (2020), « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *Travail, Genre et Sociétés*, vol. 43, n° 1, p. 85-102, <https://doi.org/10.3917/tgs.043.0085>.
- Barrault-Stella L. (2014), « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains », *Agora Débats/Jeunesses*, vol. 67, n° 2, p. 21-36, <https://doi.org/10.3917/agora.067.0021>.
- Bilodeau K., Giguère E., St-Arnaud L. (2023), « Le lien affectif à l'élève et le travail invisible de *care* en éducation préscolaire et en enseignement primaire : entre désir et obligation », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 46, n° 4, p. 866-890, <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5769>.
- Boudesseul G. (2006), « Des aides-éducateurs "sans qualités" : cas limites ou révélateurs ? », *Formation Emploi*, n° 96, p. 39-51, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2528>.
- Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347, <https://doi.org/10.2307/3319132>.
- Brun E. (2022), *De la « fracture territoriale ». Retour sur les mutations des services publics et leurs incidences sur les catégories populaires rurales*, Agence d'objectifs de l'Ires pour la CGT, octobre, <https://bit.ly/4g1vsYw>.
- Cacouault-Bitaud M. (2008), « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, vol. 153, n° 3, p. 28-35, <https://doi.org/10.3917/idee.153.0028>.

- Cacouault-Bitaud M. (2020), « La direction des établissements secondaires, du lycée de filles à la mixité », *Éducation & Formations*, n° 101, p. 161-179, <https://doi.org/10.48464/ef-101-07>.
- Caisse nationale de Solidarité pour l'autonomie (2023), *Dossier technique. Rapport d'activité 2021 des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH)*, p. 1-30, https://www.cnsa.fr/sites/default/files/2024-03/PUB_rapport-mdph-word_2021-vf2_0.pdf.
- Caristan C. (2018), « L'expérience professionnelle des assistants d'éducation : de quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ? », *Le Sujet dans la cité*, vol. 8, n° 2, p. 203-222, <https://doi.org/10.3917/lhdlc.008.0203>.
- Charles C. (2021), *Tensions et émotions dans le travail social précaire. Une sociologie des éducateurs et éducatrices dans les foyers pour enfants*, Toulouse, Octarès.
- Chevalier C., Imbert A., Jacquot A. (2023), « Qui sont les AESH ? Morphologie professionnelle et “prolétarianisation” de l'éducation », *Empan*, vol. 132, n° 4, p. 35-42, <https://doi.org/10.3917/empa.132.0035>.
- Colin S., Godefroy P. (2023), « Les personnels entrant et sortant de la fonction publique en 2021 », *Rapport annuel de la fonction publique*, p. 55-64, 15 décembre, <https://bit.ly/4gWXDd9>.
- Combaz G. (2021), *Les paradoxes de la féminisation : analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Coquard B. (2019), *Ceux qui restent : faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte.
- Couronné J. (2020), « “Porte-parole” ou “copains, copines” ? Les surveillant.es de collège, un groupe professionnel segmenté », *Revue française de pédagogie*, n° 206, p. 135-147, <https://doi.org/10.4000/rfp.8971>.
- Coutrot T., Perez C. (2022), *Redonner du sens au travail : une aspiration révolutionnaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cresson G., Gadrey N. (2004), « Entre famille et métier : le travail du care », *Nouvelles Questions féministes*, vol. 23, n° 3, p. 26-41, <https://doi.org/10.3917/nqf.233.0026>.
- Dejours C., Gernet I. (2012), « Travail, subjectivité et confiance », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, n° 13, p. 75-91, <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>.

- Demailly L. (2022), « Significations plurielles de la norme de “bonne distance” dans le travail d’accompagnement », *Vie sociale*, vol. 39, n° 3, p. 19-31, <https://doi.org/10.3917/vsoc.223.0019>.
- DEPP (2023), « Les effectifs et caractéristiques des personnels non enseignants du secteur public », in *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire. 2022-2023*, p. 51-68, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, octobre, <https://bit.ly/3E95O6V>.
- Deville C. (2023), *L'État social à distance. Dématérialisation et accès aux droits des classes populaires rurales*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant.
- Douat É., Michoux C. (2021), « Les conseillers principaux d'éducation saisis par la “crise”. Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la “continuité pédagogique” », *Revue française de pédagogie*, vol. 212, n° 3, p. 31-41, <https://doi.org/10.4000/rfp.10770>.
- Durand M. (2023), « Défendre sa famille. Rapport à l'État social et au politique des mères des classes populaires issues de milieu rural », *Revue française de science politique*, vol. 73, n° 4-5, p. 641-662, <https://doi.org/10.3917/rfsp.734.0641>.
- Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2012), *Sociologie de l'école*, 4^e éd., Paris, Armand Colin.
- Gadrey J. (2009), « L'institutionnalisation du “précarité” féminin subventionné », *Travail, Genre et Sociétés*, vol. 22, n° 2, p. 159-164, <https://doi.org/10.3917/tgs.022.0159>.
- Grellier Y. (1997), *Profession, chef d'établissement*, Paris, ESF.
- Guéraud É. (2023), *Le déclin de la petite bourgeoisie culturelle*, Paris, Raison d'agir.
- Hughes E.C. (1996), *Le regard sociologique : essais choisis*, textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Imbert A. (2023a), *L'avènement du binôme ATSEM/enseignante à l'école maternelle. Territoires professionnels, pratiques et subordination*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Aix-Marseille.
- Imbert A. (2023b), « Les dispositions de classe au travail. Le cas du travail éducatif des ATSEM et des enseignantes à l'école maternelle », *Sociétés contemporaines*, vol. 130, n° 2, p. 39-67, <https://bit.ly/4hKVoJs>.

- Jarty J. (2024), « Les pénibilités intimes du travail d'enseignante. Dans les murs, une usure sourde », *Travail, Genre et Sociétés*, vol. 51, n° 1, p. 27-44, <https://doi.org/10.3917/tgs.051.0027>.
- Jounin N. (2009), *Chantier interdit au public : enquête parmi les travailleurs du bâtiment*, Paris, La Découverte.
- Lansade G. (2016), « *La vision des inclus* ». *Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*, Thèse de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie, EHESS, <https://theses.hal.science/tel-01408175>.
- Le Laidier S., Prouchandy P. (2012), « La scolarisation des jeunes handicapés », *Note d'information*, n° 12.10, DEPP, <https://bit.ly/4g1BcSq>.
- Lechien M.-H. (2013), « L'isolement des jeunes femmes appartenant aux classes populaires rurales. L'exemple d'une animatrice de loisirs », *Agone*, vol. 51, n° 2, p. 131-151, <https://doi.org/10.3917/agone.051.0131>.
- Louis É. (2014), « 10 ans d'existence des assistants d'éducation. Quel bilan ? », *Pour*, vol. 222, n° 2, p. 7-15, <https://doi.org/10.3917/pour.222.0007>.
- Martin E, Bonnéry S. (2002), *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, ESF.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, <https://doi.org/10.3917/dec.merle.2012.01>.
- Michoux C. (2023), *Un cadre socialisateur (du) secondaire. Sociologie de la vie scolaire et des pratiques des conseillères principales d'éducation*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Poitiers, <https://theses.fr/s177823>.
- Millet M., Thin D. (2011), « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles », in Paugam S. (dir.), *Repenser la solidarité. L'appartenance sociale*, Paris, Puf, p. 687-703.
- Millet M., Thin D. (2012), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Puf, <https://doi.org/10.3917/puf.mille.2012.02>.
- Moignard B. (2020), « Les cyberviolences : un "nouveau" problème public ? », in Couchot-Schiex S., Moignard B. (dir.), *Jeunesse, genre et violences 2.0. Des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école*, Paris, L'Harmattan, p. 31-51, <https://doi.org/10.3917/har.couch.2020.01.0031>.

- Molinier P. (2006), « Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », in Paperman P., Laugier S. (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'EHESS, <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11722>.
- Orange S., Renard F. (2022), *Des femmes qui tiennent la campagne*, Paris, La Dispute.
- Pagès A. (2018), « L'intervention sociale en milieu rural. Outils et méthodes d'observation », *Vie sociale*, vol. 22, n° 2, p. 47-57, <https://doi.org/10.3917/vsoc.182.0047>.
- Payet J.-P. (2017), *École et familles : une approche sociologique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Perrot M. (1987), « Qu'est-ce qu'un métier de femme ? », *Le Mouvement social*, n° 140, p. 3-8, <https://doi.org/10.2307/3778672>.
- Poullaouec T. (2019), « Regrets d'école : le report des aspirations scolaires dans les familles populaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 114, n° 2, p. 123-150, <https://doi.org/10.3917/soco.114.0123>.
- Simonet M. (2018), *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?*, Paris, Textuel.
- Sirota R. (2017), « Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : va-et-vient », *Éducation et Sociétés*, vol. 40, n° 2, p. 105-121, <https://doi.org/10.3917/es.040.0105>.
- Talandier M. (2021), « Métropolisation et inégalités territoriales. Bilan de trente années de recomposition territoriale », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 28, n° 1, p. 128-136, <https://doi.org/10.3917/rce.028.0128>.
- Tardif M., Levasseur L. (2010), *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.
- Thouroude L. (2011), « Les assistants d'éducation et la gestion des micro-violences au collège », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 44, n° 1, p. 65-86, <https://doi.org/10.3917/lsdle.441.0065>.
- Vial C. (2023), « Modalités de gestion des AEH, pour une école inclusive », *Rapport d'information*, n° 568, Sénat, 13 mai, <https://www.senat.fr/rap/r22-568/r22-568.html>.
- Willis P.E. (2011), *L'école des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone.

